

La evaluación continua en un nuevo escenario docente*

Ana M.^a Delgado
Rafael Oliver

Resumen

El nuevo marco docente dibujado por la convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior supone una reformulación de las metodologías docentes, que deben basarse en el aprendizaje, y no sólo en la enseñanza. En este modelo, la evaluación adquiere una nueva dimensión al situarse el estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y al aplicarse un enfoque docente basado en competencias, que conlleva un replanteamiento de su naturaleza y del diseño de todos los elementos estructurales que la conforman.

Palabras clave

Espacio Europeo de Educación Superior, evaluación, competencias, planificación

Abstract

The new teaching framework created by the convergence toward the European Space for Higher Education entails a reformulation of teaching methodologies, which must be based on learning and not simply on teaching. In this model, evaluation acquires a new dimension, by placing the student at the center of the learning process and by applying a teaching approach based on competencies. This in turn involves a reformulation of the nature and design of all the structural elements integrating this model.

Key words

European Space for Higher Education, evaluation, competencies, planning

UN NUEVO ESCENARIO DOCENTE

En la actualidad, se hace patente la necesidad de establecer un sistema docente que permita una formación integral de los estudiantes para adaptarse a las exigencias de la sociedad y al cada vez más competitivo mercado laboral transnacional, que requiere unos determinados perfiles competenciales y unos conocimientos permanentemente actualizados. Esto se convierte en todo un desafío para la comunidad universitaria y para los responsables en política universitaria.

En este contexto, dos son los factores que, a nuestro juicio, provocan una reformulación de las metodologías

docentes universitarias, que deben basarse en el aprendizaje, y no sólo en la enseñanza, y de los sistemas de evaluación: por un lado, el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) y, por otro, la introducción de las tecnologías de la información y de la comunicación (en adelante, TIC) en la docencia universitaria.

En efecto, en el EEES se prevé, entre otros extremos, la aplicación del sistema europeo de créditos, cuya finalidad consiste en establecer un sistema común de créditos para fomentar la comparación entre los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y de los titulados. Este sistema implica que los objetivos docentes consisten no sólo

* Este trabajo se basa en la ponencia titulada «Análisis comparativo de la evaluación continua en entornos presenciales y virtuales», presentada en el Seminario de innovación docente en Ciencias Jurídicas, que se celebró en la Universidad Rovira i Virgili los días 15 y 16 de septiembre de 2005.

en la adquisición de conocimientos, como ha sucedido tradicionalmente, sino también en el desarrollo de una serie de competencias, esto es, de capacidades y destrezas.¹

A su vez, las TIC facilitan el trabajo del docente en cuanto que, en primer lugar, permiten el acceso a todo tipo de información actualizada; en segundo lugar, posibilitan el proceso y almacenamiento de datos de forma inmediata, y, finalmente, constituyen canales de comunicación rápida para difundir o intercambiar información o para contactar con otras personas o instituciones.² Por consiguiente, las TIC ofrecen nuevas posibilidades en la producción y en la transmisión de conocimientos.³

En este nuevo escenario, el estudiante pasa a ocupar el centro del proceso de aprendizaje, y surge la necesidad de replantearse algunos de los aspectos fundamentales de la enseñanza, tales como la organización y la planificación de los procesos educativos, el diseño y el desarrollo de las actividades y de los materiales de formación, así como de las herramientas y de los métodos de evaluación y, finalmente, la comunicación y las relaciones entre profesores y estudiantes.

LA CONVENIENCIA DE LA UTILIZACIÓN DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN CONTINUA

Como es sabido, la evaluación tiene por objetivo la valoración del grado de aprendizaje conseguido por

el estudiante.⁴ Sin embargo, como consecuencia del proceso de convergencia hacia el EEES, la evaluación adquiere una nueva dimensión al girar el aprendizaje en torno al estudiante. En este sentido, debe estar correctamente diseñada para que permita valorar si el estudiante ha alcanzado, como objetivo, no sólo los conocimientos sino también las competencias previamente definidas por el profesor para una materia concreta.

Tradicionalmente, la evaluación se ha centrado en la etapa final del aprendizaje y se ha concebido, de forma general, para aprobar más que para aprender; por otro lado, el estudiante enfoca su aprendizaje en función del tipo de evaluación seguida.⁵

No obstante, el profesor no sólo debe evaluar al final del proceso de aprendizaje la asimilación de conocimientos y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, sino que, a lo largo del curso, debe proponer con cierta periodicidad actividades, de carácter evaluable, que faciliten la asimilación y el desarrollo progresivos de los contenidos de la materia y de las competencias que deben alcanzarse, respectivamente. De esta forma, la evaluación se convierte en continua o progresiva, y el profesor puede realizar un mayor y mejor seguimiento del progreso en el aprendizaje del estudiante, ya que permite una valoración in-

¹ El término *competencia*, siguiendo a Perrenoud (1999, pág. 7), puede definirse como la «capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos».

Al respecto, Barnett (2001, pág. 122) se refiere al problema de los límites de la competencia, ya que al consistir en comportamientos y capacidades para actuar de maneras deseadas y definidas por otros, ello reduce la autenticidad de la acción humana. Para este autor, «la idea de una competencia que permita acceder a lo impredecible es en sí misma incoherente». Por ello, se muestra crítico con la adaptación de las universidades a los cambios sociales, ya que este proceso va en retroceso de la autonomía y la calidad del trabajo universitario. Según este autor, la educación superior ha pasado de ser un bien cultural a ser un simple bien económico, ya que las universidades se han transformado de instituciones en la sociedad a instituciones de la sociedad.

² Siguiendo a Bates (2002), las razones más frecuentes para la introducción de las TIC en la enseñanza universitaria son las siguientes: «mejorar la calidad del aprendizaje, ofrecer a los alumnos las destrezas cotidianas de la tecnología de la información que necesitarán en el trabajo y en la vida, ampliar el acceso a la educación y la formación, responder al «imperativo tecnológico», reducir los costes de la enseñanza y mejorar la relación entre costes y eficacia de la enseñanza».

³ Para profundizar en este tema, puede consultarse Delgado *et al.* (2003).

⁴ Sobre las relaciones entre el binomio aprendizaje-evaluación, véase Bernad (2000, pág. 14-26).

⁵ En relación con las clases de evaluación, puede consultarse, entre otros, Barberà (1999, pág. 35-37), Cabrera (2003, pág. 17-36), López (2001, pág. 29-32) y Stufflebeam *et al.* (1987).

Por otro lado, puede encontrarse una selección de las aportaciones más recientes en materia de evaluación en Rosales (2000, pág. 21). Por último, en relación con la problemática actual y la complejidad de la evaluación, véase Santos (1999).

tegral.⁶ Se trata, en suma, siguiendo las teorías constructivistas del conocimiento, de apostar por un aprendizaje significativo.⁷

El sistema de evaluación continua presenta, sin duda alguna, ventajas tanto para el estudiante como para el profesor. En efecto, aquellos estudiantes que participan en la evaluación continua tienen mayores garantías de superar la asignatura que el resto: en primer lugar, porque han asimilado de forma gradual los contenidos más importantes de la materia y porque han desarrollado también de manera progresiva las competencias de la asignatura; en segundo lugar, porque conocen la forma de evaluar del profesor, saben qué es lo que más valora de las respuestas y cómo lo hace; en tercer lugar, el estudiante recibe información sobre su propio ritmo de aprendizaje, y es capaz de rectificar los errores que ha ido cometiendo, encontrándose en condiciones de reorientar su aprendizaje y, en definitiva, implicándose de forma más motivada en su propio proceso de aprendizaje; por último, la evaluación continua debe servir de preparación a los estudiantes de cara a la prueba final de evaluación ya que, por coherencia, el examen final tendrá la misma estructura que las actividades propuestas a lo largo de todo el curso.

En palabras de Biggs (2005, pág. 106), «cuando aprendemos algo, intervienen los tres sistemas (memoria procedimental, episódica y semántica): aprendemos lo que hacemos, dónde lo aprendemos y cómo describir lo que aprendemos» (tabla 1).

A su vez, como señala López (2001, pág. 19), la evaluación continua proporciona al profesor información que le permite intervenir para mejorar y reorientar el proce-

so de aprendizaje, ya que dispone de una visión de las dificultades y de los progresos de los estudiantes, informar sobre el mismo y, finalmente, calificar el rendimiento del estudiante.⁹

Por todas estas razones, consideramos que la introducción de las competencias en la docencia universitaria constituye una buena oportunidad para potenciar la evaluación continua. Es más, creemos que es el mejor método de evaluar el correcto desarrollo de las competencias. En efecto, solamente puede evaluarse una competencia si se coloca al estudiante en situación de que la evidencie, y sólo puede evidenciarse si se desarrolla durante un período determinado de tiempo.

Dada la mencionada conveniencia de aplicar el método de evaluación continua, es preciso fomentar su seguimiento entre los estudiantes. Evidentemente, no puede obligarse a un estudiante a seguir la evaluación continua, pero debe, en la medida de lo posible, incentivarse su participación en la misma.

Para ello, pueden seguirse varias técnicas: desde realizar su planteamiento de forma flexible y atractiva hasta atri-

TABLA 1. Forma de aprender

La mayoría de las personas aprende...⁸

El 10% de lo que lee

El 20% de lo que oye

El 30% de lo que ve

El 50% de lo que ve y oye

El 70% de lo que habla con otros

El 80% de lo que utiliza y hace en la vida real

El 95% de lo que enseña a otras personas

⁶ La falta de adopción del sistema de evaluación continua en muchas de las titulaciones universitarias es constatada en el análisis realizado por la Universidad Pompeu Fabra de los estudios de Derecho y de los estudios de Relaciones Laborales y Ciencias Empresariales: Universitat Pompeu Fabra (2005). *La metodología docente y el crédito ECTS en los estudios de Derecho*, y Universitat Pompeu Fabra (2005). *La metodología docente y el crédito ECTS en los estudios de Relaciones Laborales y Ciencias Empresariales*.

⁷ Por otro lado, debe señalarse que, junto a esta evaluación continua, existen otras formas de evaluación formativa compatibles con la misma: la autoevaluación, la evaluación por portafolios, la evaluación entre iguales... Sobre estos tipos de evaluación pueden verse, entre otros, King *et al.* (2004).

⁸ Tabla atribuida, según Biggs, a William Glasser, citado en *Association for Supervision and Curriculum Development Guide* (1988).

⁹ En el mismo sentido, véase Castillo *et al.* (2003, pág. 14).

buir un valor importante a la nota de evaluación continua para calcular la nota final de la asignatura. En cualquier caso, resulta básico que el profesor, al inicio del período lectivo, insista en las ventajas que va a reportarles a los estudiantes el seguimiento de este sistema evaluativo.

Por otra parte, debemos apuntar que, si la evaluación continua está bien diseñada, especialmente si es acumulativa o existe una prueba final que engloba los conocimientos adquiridos y las competencias desarrolladas en las actividades anteriores, debería poderse superar la asignatura sin necesidad de realizar una prueba de evaluación final. O, como mínimo, la prueba final de evaluación debería ser testimonial para los estudiantes que han superado la evaluación continua en comparación con aquellos estudiantes que no la han superado.

Finalmente, a la hora de diseñar la evaluación continua, podemos destacar tres elementos clave: en primer lugar, su planificación; en segundo lugar, su información al estudiante (objetivos, criterios de evaluación, número de actividades, recursos, periodicidad, calendario, esfuerzo, publicidad...), y, en tercer lugar, las actividades concretas de evaluación (tipología, criterios de corrección, dedicación horaria, temas abordados...)¹⁰.

DISEÑO DE LA EVALUACIÓN CONTINUA POR COMPETENCIAS

La planificación

La evaluación es un proceso no improvisado, que requiere, por tanto, de una importante labor previa de planificación. Como indica Cabrera (2003, pág. 18), «la evaluación no se puede identificar con un único acto (pasar un cuestionario o pasar una prueba de rendimiento), sino con un proceso, o mejor dicho, con un conjunto de procesos no improvisados ni espontáneos».

La evaluación se plantea en función de los objetivos que el docente desea que consiga el estudiante. Por consi-

guiente, no sólo se enfoca en función de los contenidos del programa de la asignatura. Los objetivos de la asignatura constituyen la finalidad del proceso de aprendizaje y pueden referirse a contenidos conceptuales, a habilidades o a actitudes que los estudiantes deben desarrollar. Así pues, los objetivos concretan las competencias generales o específicas que deben desarrollarse en todas las asignaturas (cognoscitivas, habilidades, actitudes...). Deben estar bien definidos y deben ser objetivos que realmente puedan alcanzarse a lo largo del período lectivo.

Una vez tenemos concretados estos objetivos y competencias de la asignatura, se trata de descender un paso más y pensar por medio de qué actividades van a desarrollarlos los estudiantes y cómo van a evaluarse.

A su vez, todas las actividades de evaluación deberán concretar los objetivos y competencias tratadas. El número de actividades y su distribución a lo largo del período lectivo se hallan condicionados por la concurrencia de varios factores: la extensión del propio período docente, los créditos de la asignatura, las competencias que deban desarrollarse, el volumen de estudiantes... Así pues, todos los docentes deberán valorar cada uno de estos extremos para decidir estas cuestiones.

Así mismo, también es importante que, en el diseño de las actividades de evaluación, el docente tenga en cuenta los recursos didácticos necesarios para realizarlas, así como la disponibilidad de los mismos para los estudiantes (en la biblioteca, en Internet...).

Por otro lado, también debe efectuarse el cálculo del esfuerzo que debe realizar el estudiante para superar la asignatura, ya que su trabajo se convierte en el eje de la organización de la actividad docente y sirve como medida del crédito europeo. Esto no es tarea fácil y está condicionado por los métodos de enseñanza y de aprendiza-

¹⁰ Sobre estos temas, véase, entre otros, Delgado *et al.* (2006).

je, y de evaluación utilizados, así como por otros factores como la diversidad actual de los estudiantes.¹¹

En este punto, podemos afirmar que, si se aplica el sistema de evaluación continua, en principio el esfuerzo y la dedicación horaria del estudiante serán mayores. Ahora bien, debe tenerse en cuenta que, dependiendo del tipo de actividad que se proponga, la dedicación del estudiante y el consecuente esfuerzo será variable (no es lo mismo solucionar un test que un caso práctico), al igual que la forma de preparar tales actividades y la utilización de recursos que pueda implicar también es diferente. Todo ello sin olvidar, como recuerdan Rué *et al.* (2005, pág. 49), que el tiempo de dedicación del estudiante «no se deriva directamente del enunciado de la actividad, sino de las actividades de aprender, que concretan los propósitos asignados a la actividad en general».

Además, otro factor que influye en el esfuerzo del estudiante es el de la capacidad que tiene para realizar las actividades de evaluación continua, esto es, cada uno tiene su propio ritmo de trabajo y de aprendizaje. Por todo ello, es harto difícil calcular el esfuerzo medio que deben realizar los estudiantes y establecer variables objetivas para cuantificar su dedicación horaria en la realización de las actividades de la evaluación continua. Como mucho, el punto de partida para determinar el esfuerzo medio del estudiante se encuentra en el cálculo del tiempo y la dificultad que supone para el propio docente la resolución de las actividades, ya que es el tiempo que, como mínimo, va a tardar un buen estudiante en realizarlas.

Otro dato que puede tenerse en cuenta a la hora de calcular el esfuerzo o la carga de trabajo del estudiante,

con las cautelas debidas dada su subjetividad, es el de la opinión de los propios estudiantes recogida en encuestas pasadas por el profesor a lo largo del período lectivo o al final del mismo.¹² En cualquier caso, sobre la base de la experiencia acumulada de cursos anteriores, puede obtenerse algún indicador más o menos objetivo que sirva para recalcular dicho esfuerzo y acercarlo a la realidad.

Sin embargo, no debemos olvidar que, en un sistema de evaluación continua, también aumentan al mismo tiempo el trabajo y la dedicación horaria del docente, no sólo por la preparación de las actividades,¹³ sino también por su corrección y por la calificación de los resultados, especialmente cuando el número de estudiantes es elevado, lo cual no siempre va acompañado del merecido reconocimiento en el ámbito institucional, académico o retributivo.

Por último, debemos mencionar que el profesor debe determinar también el peso que juega la evaluación continua en la nota final. Dependiendo de qué desee primarse más, el proceso o el resultado de aprendizaje, variará el valor que se le asigne. A nuestro juicio, cuando se compagina la evaluación continua con la final, deberían valorarse ambas cosas: por un lado, cómo el estudiante ha progresado en la construcción de su conocimiento y en el desarrollo de las competencias, y, por otro, el resultado final de este proceso. De ahí que pueda atribuirse un valor elevado a la evaluación continua respecto al valor asignado a la prueba final de evaluación; si bien, a estos efectos, no debería realizarse simplemente una operación aritmética, sino que debería valorarse también la progresión del estudiante.

¹¹ A este respecto, Lavigne (2001) apunta tres posibles métodos de asignación de los créditos europeos, cada uno con sus ventajas e inconvenientes: el método impositivo (de máximos a mínimos o *top-down method*), el método compositivo (de mínimos a máximos o *bottom-up method*) y el método de asignación de créditos en función de los resultados del aprendizaje o competencias.

¹² Puede mencionarse algún intento de objetivar el trabajo del estudiante, como, por ejemplo, tomando como base la relación entre páginas y tiempo. A este respecto, véase Pagani (2002, pág. 32).

¹³ Un método que puede servir para aminorar la carga de trabajo del profesor en la preparación de actividades de evaluación consiste en la utilización de herramientas o de programas para la creación de ejercicios en línea, los denominados *generadores de ejercicios*. Sobre el tema, puede verse Somoza (2005).

La información a los estudiantes

Otro tema de gran relevancia para un correcto desarrollo de la evaluación, especialmente cuando es continua, es la información que sobre la misma se facilita a los estudiantes: cuáles son los objetivos de la asignatura, ya que van a ser evaluados en atención a tales objetivos; los criterios de evaluación; las actividades que van a utilizarse en ésta; los criterios que se aplicarán en la evaluación de cada una de las actividades; el calendario de realización de éstas; los recursos que deben utilizarse; el tiempo estimado de elaboración de cada una de las actividades...

Es fundamental que el estudiante, para una buena orientación y planificación de su aprendizaje, conozca todos estos extremos a principio del curso, de forma que esté en condiciones de participar en las actividades de la evaluación continua. Esto también puede redundar en beneficio de su motivación a la hora de estudiar.

Así mismo, el profesor también se beneficia de dicho conocimiento por parte del estudiante, ya que así puede planificar con tiempo las actividades realizadas en clase: organización de grupos de trabajo para realizar presentaciones orales, seminarios, tutorías... Al mismo tiempo, favorece la coordinación o la colaboración con el resto del equipo de docentes.

Las actividades

Las actividades de evaluación deben ser coherentes con el proceso de aprendizaje y la metodología que se haya seguido a lo largo del período docente (clases magistrales, método del caso, aprendizaje basado en problemas, grupos cooperativos, trabajo por proyectos, seminarios, tutorías...) y deben estar diseñadas para fomentar el interés y la motivación, así como para estimular la participación del estudiante y la implicación en su aprendizaje.¹⁴ Pueden ser de una tipología variada en función de la asignatura, de la titulación en la que se encuadre y,

especialmente, de las competencias que deseen desarrollarse.

No obstante, se trata, en todos los casos, de que el planteamiento de las actividades propuestas responda a un enfoque práctico; que tengan por objeto, por tanto, la aplicación concreta de la teoría a un supuesto, la reflexión sobre determinados aspectos o la relación entre contenidos. Este enfoque proporciona, sin duda, una mejor formación por varias razones: en primer lugar, porque contribuye a la asimilación de los contenidos; en segundo lugar, tiene el valor añadido de que el estudiante es capaz de aplicar el conocimiento a situaciones concretas, tal y como lo hará en su futura carrera profesional; en tercer lugar, pueden desarrollarse las distintas competencias de la asignatura, y, por último, relacionado con el punto anterior, las actividades aportan al estudiante la seguridad y la confianza necesarias para desempeñar con éxito su profesión.¹⁵

En relación con este punto, debemos señalar que debe pensarse bien el tipo de actividad que se propone, ya que cada una de ellas sirve para desarrollar competencias diferentes. Esto es, algunas actividades serán más relevantes que otras para dar satisfacción a los objetivos planteados en la asignatura. En este sentido, sostiene Biggs (2005, p. 107), una actividad se escoge porque es la más adecuada para realizar los objetivos y porque es práctica para utilizarla en su contexto y con los recursos disponibles.

A la hora de diseñar una prueba de evaluación continua, a nuestro modo de ver, debe seguirse el siguiente proceso en el marco de la necesaria planificación de este tipo de evaluación al principio del período lectivo, tal como hemos señalado anteriormente (tabla 2): en primer lugar, debe procederse a la identificación de los objetivos perseguidos, de las competencias que deben desarrollarse durante el período docente; a continua-

¹⁴ En relación con las pautas de redacción de las actividades, véase López (2001, pág. 56-63).

¹⁵ Además, no debe olvidarse que, para un buen aprendizaje, no sólo es necesaria la práctica, sino también la motivación. Al respecto, véase Huertas *et al.* (2003).

ción, deben seleccionarse las actividades concretas para, finalmente, determinar los criterios de evaluación.

Así pues, el primer paso consiste en la determinación de las competencias que desean trabajarse en cada una de las pruebas de evaluación continua y en las actividades que la integran, en conexión con los objetivos de la asignatura, sin olvidar que algunas de las competencias requieren, generalmente, la asimilación de conocimientos previos: resolución de casos prácticos; búsqueda de información, de documentación y de fuentes; capacidad de análisis, de síntesis y de crítica; expresión escrita y oral; trabajo en equipo; utilización de herramientas informáticas...

Es importante tener presente, por un lado, que no tienen por qué trabajarse todas las competencias de la asignatura ni tienen por qué ser siempre las mismas en todas las pruebas de evaluación continua; antes al contrario, conviene ir variando de competencias, dependiendo del tipo de materia de que se trate. Además, debe tenerse en cuenta que lo que se evalúa no es la competencia en sí misma, sino su ejercicio por parte del estudiante, es decir, cómo ha sido desarrollada. Así mismo, en cada una de las pruebas de evaluación continua, que irá referida a uno o varios temas del programa de la asignatura, deben abordarse todos los contenidos de la materia para que no quede ninguno sin trabajar por parte del estudiante. Por ello, es conveniente que todas las pruebas estén formadas por un conjunto de actividades diferentes.

Estas actividades, a nuestro juicio, deben ser de una tipología diversa, en primer lugar porque servirán para des-

arrollar diferentes competencias; en segundo lugar porque enriquecen el aprendizaje del estudiante; en tercer lugar porque coadyuvan a que éste tenga que utilizar diferentes tipos de recursos (normativa, jurisprudencia, artículos doctrinales, información disponible en Internet, noticias de prensa...), y, finalmente, porque dan más juego al profesor a la hora de dirigir el aprendizaje.

Por otro lado, una misma actividad puede referirse a varias competencias; es más, el hecho de que concierna al desarrollo de varias competencias enriquece la actividad. En cualquier caso, en toda actividad deberían quedar claras cuáles son las competencias que se trata, dado que su correcto desarrollo es precisamente lo que va a evaluar el profesor.

En función de la clase de competencia o de habilidad que se persiga, deberá elegirse la tipología de actividad que permita su consecución. El abanico de posibles actividades variará atendiendo a la materia objeto de estudio. En el ámbito jurídico, las actividades pueden consistir en: planteamiento de supuestos prácticos; formulación de preguntas de desarrollo; preguntas tipo test de selección múltiple; proposiciones de verdadero o falso; planteamiento de debates sobre temas de actualidad jurídica; comentario crítico; reseña o recensión; debates jurídicos; búsqueda de información jurídica en Internet; elaboración de informes y dictámenes; elaboración de cuadros y esquemas comparativos; redacción de un caso; detección de errores jurídicos; pruebas de completar; cumplimentado de formularios jurídicos; presentaciones orales de temas; trabajos de investigación... Tales actividades pueden realizarse individualmente o en grupo, presencial o virtualmente, por escrito u oralmente... En fin, las posibilidades son amplias¹⁶ (tabla 3).

Un último aspecto que debemos abordar en relación con la elección de las actividades es la conveniencia de cambiarlas todos los períodos lectivos, en primer lugar

TABLA 2. Diseño de una prueba de evaluación continua

Identificación de los objetivos-competencias que deben desarrollarse
Selección de las actividades que deben realizarse
Determinación de los criterios de evaluación

¹⁶ Para un examen detallado de las características de cada uno de estos tipos de actividades, pueden verse, entre otros, Biggs (2005, pág. 205-232), Padilla (2002, pág. 67 y sig.), Salinas (2002, pág. 85-10), y Salmon (2002).

porque, como hemos señalado anteriormente, deben ser coherentes con los objetivos-competencias y metodologías de la asignatura, que pueden estar determinados de forma diferente según el período docente; en segundo lugar porque se trata de que el profesor, fruto de experiencias anteriores, vaya mejorando el sistema de evaluación continua, y, en tercer lugar, para evitar la copia o plagio de las actividades resueltas en períodos lectivos anteriores.

Respecto a los criterios de evaluación, debe tenerse en cuenta la evaluación no sólo de la adquisición de conocimientos, sino también del correcto desarrollo de las competencias. Por ello, los criterios de evaluación deben fijarse, por coherencia, en función de las competencias y las actividades propuestas. Teniendo en cuenta que deben evaluarse todas las actividades, que no todas las competencias tienen la misma importancia en una materia y que el desarrollo de algunas capacidades requiere una menor dedicación de trabajo y de tiempo que otras, la definición de los criterios de evaluación es una tarea nada fácil. Dada su importancia, los criterios de evaluación deben estar redactados de forma muy cla-

ra y debe especificarse cuál es el valor de cada una de las actividades respecto al total de la calificación, especialmente cuando son varios los profesores que imparten la asignatura.

Por otro lado, el enunciado de la actividad debe ser lo suficientemente claro para evitar posibles confusiones. Además, deben señalarse, cuando es necesario, los recursos o pautas que necesita el estudiante para resolver la actividad y, sobre todo, debe quedar bien explícito qué es lo que se le está pidiendo. En ocasiones, pueden ser útiles para el estudiante ejemplos o actividades resueltas que le permitan encarar mejor la solución de la actividad de evaluación propuesta.

Y, en conexión con lo anterior, debemos señalar que es importante que el profesor realice el esfuerzo de solucionar las actividades de evaluación al mismo tiempo que prepara el enunciado, ya que de esta manera puede valorar más fácilmente el esfuerzo que va a suponer para el estudiante responder, como ya hemos indicado. Además, de esta forma es posible detectar de antemano algún error o clarificar algún aspecto del enunciado de las actividades.

Por otra parte, las soluciones deben facilitarse siempre al estudiante, de forma oral o escrita. Así mismo, deben dársele las calificaciones lo antes posible y de forma regular, con los comentarios oportunos sobre cómo enfocar las actividades o en qué profundizar, a efecto de rectificar y mejorar en las siguientes pruebas de evaluación continua. Por otro lado, eso permite al profesor reconducir también el proceso de aprendizaje.

Aunque, como hemos señalado, las actividades deben estar pensadas y diseñadas por el profesor, su desarrollo concreto puede estar dirigido no sólo por éste, sino también por la intervención activa de otros estudiantes, como es el caso del debate o las exposiciones orales. Si bien es recomendable que los temas más importantes o más complejos sean abordados por actividades dirigidas exclusivamente por el profesor, de forma que

TABLA 3. Tipología de las actividades de evaluación

Planteamiento de supuestos prácticos
Formulación de preguntas de desarrollo
Preguntas tipo test de selección múltiple
Proposiciones de verdadero o falso
Planteamiento de debates sobre temas de actualidad
Comentario crítico
Reseña o resección
Búsqueda de información en Internet
Elaboración de informes y dictámenes
Elaboración de cuadros y esquemas comparativos
Redacción de un caso práctico
Detección de errores
Pruebas para completar
Formularios para cumplimentar
Presentaciones orales de temas

aquellas en las que intervienen otros estudiantes queden relegadas para temas menos importantes o complejos de la asignatura, o para profundizar en algún punto concreto.¹⁷

También es importante destacar que, dada la diversidad de los estudiantes, conviene diseñar estas actividades de evaluación continua de forma flexible, de manera que cada uno de los estudiantes pueda adaptarse individualmente a las mismas (como, por ejemplo, no planteando todas las actividades como obligatorias, de forma que, de las actividades propuestas, el estudiante pueda elegir las que realiza del mínimo que le exige el profesor para superar la evaluación continua).

Otro tema que merece la pena poner de relieve es el de la participación de todos los profesores, si son varios, que imparten la asignatura en la elaboración de las actividades evaluables, bajo la coordinación de un profesor. Es más, conviene que, a la hora de asignar la preparación concreta de una actividad, se vayan alternando los temas tratados en las actividades del curso anterior, ya que esta rotación enriquece el resultado final al aportar ideas nuevas.

LA EVALUACIÓN CONTINUA EN ENTORNOS PRESENCIALES Y VIRTUALES

Para finalizar, conviene realizar unas breves reflexiones, desde la experiencia que nos aporta nuestra doble condición de profesores universitarios presenciales y virtuales, sobre el estado actual de la evaluación continua en ambos ámbitos, a fin de obtener indicadores que permitan mejorar su planteamiento, sin pretender cuestionar la validez de ninguno de ellos.

Entornos presenciales

En entornos presenciales, tradicionalmente el profesor ha complementado las clases magistrales con la resolu-

ción esporádica de actividades de carácter más o menos práctico. En ocasiones, tales actividades ni siquiera son evaluables y, cuando lo son, no siempre se tiene conciencia de que son actividades de evaluación continua ni por parte del estudiante ni por parte del profesor.

Las actividades que normalmente se suelen plantear en entornos presenciales de docencia universitaria son la resolución de casos prácticos y, en menor medida, otras como las exposiciones orales de temas del programa. No obstante, las posibilidades que se abren con la introducción del crédito europeo y el aprendizaje basado en competencias son más amplias.

Cuando las actividades son evaluables, no suele darse al estudiante la calificación en seguida, sino que se calcula la nota final o media de las actividades al término del período, con lo cual no se le ofrecen elementos para rectificar a tiempo el enfoque de estas actividades.

Otra característica de la evaluación continua en entornos presenciales tradicionales es que el profesor trabaja generalmente de forma individual a la hora de proponer las actividades y éstas se conciben para realizarse mayoritariamente en clase. No obstante, en el nuevo escenario universitario marcado por la introducción del crédito europeo, las actividades deberían pensarse para ser realizadas no sólo en clase sino también (o al menos una parte) fuera de ella, y, por otro lado, sería conveniente la participación de todo el profesorado implicado en la docencia de la asignatura en la elaboración de las actividades de evaluación.

Entornos virtuales

En cambio, en la formación virtual, como el papel del docente es diferente, pues no existen clases magistrales, y el sistema se basa en el aprendizaje del estudiante, las actividades desarrolladas a lo largo del período lectivo se convierten necesariamente en evaluables. Aunque

¹⁷ En esta línea, Biggs (2005, pág. 108) considera que este último tipo de actividades en la que participan activamente otros estudiantes resultan particularmente útiles para «entrar en detalles, ampliar la comprensión, proporcionar distintos puntos de vista y perspectivas, y alcanzar una comprensión personal más fina al compararla con la de los iguales».

pueda parecer lo contrario, pueden realizarse prácticamente todo tipo de actividades: casos prácticos, test, búsqueda de información, debate virtual...

La comunicación entre profesor y estudiante llega a ser muy fluida a lo largo del proceso de aprendizaje y a la hora de saber cómo encauzar correctamente la resolución de las actividades. Así mismo, el uso de entornos virtuales permite hacer llegar a los profesores sus dudas y sus actividades de forma simultánea, prácticamente instantánea. Además, el profesor también puede tener de forma más o menos organizada los trabajos y dudas que le envíen los estudiantes, lo que permite la necesaria participación de éstos y la individualización del proceso de aprendizaje. En un entorno presencial este proceso puede ocupar más tiempo y, generalmente, no es tan fácil organizar la información recibida por parte de los estudiantes.

Por otro lado, las notas de una actividad se publican antes de realizar la siguiente actividad, de forma que el estudiante se encuentra en posición de poder mejorar los resultados. Además, el profesor puede comentar colectivamente con gran inmediatez estos resultados, incluso antes de que se publiquen las calificaciones. También suele comentarse individualmente el resultado de una actividad en los casos en que éste haya sido inferior al deseado.

Y, finalmente, debemos señalar que, en la docencia virtual, dadas sus especiales características, están presentes necesariamente tanto una meditada planificación de la evaluación como la participación de todos los profesores implicados en la docencia de la asignatura en la elaboración de las actividades, bajo la coordinación de un profesor.

A modo de conclusión

A nuestro juicio, en las fases de implementación de la innovación docente que deben seguirse en el nuevo escenario universitario, especialmente en relación con la evaluación continua, hoy en día se encuentran, en general, más avanzados los entornos virtuales que los presenciales.

En consecuencia, es el aprendizaje presencial el ámbito que deberá recorrer un camino más largo para adaptarse a las nuevas necesidades que impone la introducción de las TIC y del EEES. Para ello, presumiblemente tomará como modelo las experiencias desarrolladas en los entornos virtuales, que ya llevan un tiempo poniendo en marcha algunas de las innovaciones que deberán aplicarse también en el aprendizaje presencial, lo que dará lugar a modelos de aprendizaje híbridos entre lo presencial y lo virtual.

BIBLIOGRAFÍA

- BARBERÀ, Elena (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- BARNETT, Ronald (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- BATES, Tony (2002). «Aspectos culturales y éticos en la educación internacional a distancia» [conferencia en línea]. En: *Programa de doctorado interdisciplinar e internacional sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento*. UOC.
<<http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/bates1201/bates1201.html>>
- BERNAD, Juan Antonio (2000). *Modelo cognitivo de evaluación educativa*. Madrid: Narcea.
- BIGGS, John (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

CABRERA, A. Flor (2003). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.

CASTILLO, Santiago; CABRERIZO, Santiago (2003). *Prácticas de evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación.

DELGADO, Ana M.^a; OLIVER, Rafael (2003). *Enseñanza del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación* [artículo en línea]. UOC.

<<http://www.uoc.edu/dt/20310/index.html>>

DELGADO, Ana M.^a; BORGE, Rosa; GARCÍA, Jordi; OLIVER, Rafael y SALOMÓN, Lourdes (2006). *Evaluación de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia desde el Derecho y la Ciencia Política*. Barcelona: Bosch.

DUART, Josep M.^a; SANGRÀ, Albert (2002). *Formación universitaria por medio de la Web: un modelo integrador para el aprendizaje superior* [artículo en línea]. UOC.

<http://www.uoc.edu/web/esp/articles/duart/duart_pdf_esp.html>

DUART, Josep M.^a; SANGRÀ, Albert (comps.) (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Ediuoc / Gedisa. (Biblioteca de Educación. Nuevas Tecnologías; 2).

HUERTAS, J.A.; AGUDO, R. (2003). «Concepciones de los estudiantes sobre la motivación». En: *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis / Universitat Autònoma de Barcelona.

KING, Sherry P.; RUFF, David J. (2004). «Los portafolios, los trabajos de los alumnos y la práctica docente». En: *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós.

LAVIGNE, Richard de (2001). *Créditos ECTS y métodos para su asignación*.

<http://www.aneca.es/modal_eval/docs/doc_conv_gral1.pdf>

LÓPEZ, Miguel (2001). *La evaluación del aprendizaje en el aula*. Madrid: Edelvives.

PADILLA, M.^a Teresa (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: CCS.

PAGANI, Raffaella (2002). *El crédito europeo y el sistema educativo español* [informe en línea]. Espacio Europeo de Educación Superior.

<<http://www.uc3m.es/uc3m/gral/IG/NOR/UNIV/pagani2.pdf>>

PERRENOUD, Philippe (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago (Chile): Dolmen.

ROSALES, Carlos (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.

RUÉ, Joan; MARTÍNEZ, Maite (2005). *Las titulaciones UAB en el Espacio Europeo de Educación Superior. Sistema Europeo de Transferencia de Créditos*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. (Eines; 1).

SALINAS, Dino (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.

SALMON, Gilly (2002). E-actividades. *El factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: Ediuoc.

SANTOS, Miguel Ángel (1999). «20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 2, n.º 1.

<http://www.upm.es/estudios/eduSup/actividades/Nuevas_metodologias_evaluacion/PARADOJAS_SOBRE_EVALUACION.pdf>

SOMOZA, Marta (2005). «Eines per a la creació d'exercicis al web». *Bid. Textos Universitaris de Biblioteconomia i Documentació*. N.º 14.

<http://www2.ub.edu/bid/consulta_articulos.php?fichero=14somo2.htm>

STUFFLEBEAM, Daniel L.; SHINKFIELD, Anthony, J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós.

Para citar este documento, puedes utilizar la siguiente referencia:

DELGADO, Ana M.^a, OLIVER, Rafael (2006). «La evaluación continua en un nuevo escenario docente» *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* [artículo en línea]. Vol. 3, n.º 1. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/delgado_oliver.pdf>

ISSN 1698-580X



Esta obra está bajo la licencia Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 2.5 de Creative Commons. Puede copiarla, distribuirla y comunicarla públicamente siempre que especifique su autor y el nombre de esta publicación, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*; no la utilice para fines comerciales; y no haga con ella obra derivada. La licencia completa se puede consultar en: <<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/es/deed.es>>



Ana María Delgado García

Profesora de Derecho Financiero y Tributario (UOC)

adelgadoga@uoc.edu

Profesora propia de Derecho Financiero y Tributario de los Estudios de Derecho y de Ciencia Política de la UOC. Directora académica del máster en Fiscalidad de dicha universidad. Miembro del Consejo de la Cátedra Unesco de *e-learning* de la UOC.

Licenciada y doctora en Derecho, por la Universidad de Barcelona, en 1992 y en 1997, respectivamente. Autora de diversas publicaciones sobre innovación docente, como *Enseñanza del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación* (2003), conjuntamente con Rafael Oliver, y *Evaluación de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia desde el Derecho y la Ciencia Política* (2006), junto con varios autores. Directora del equipo de investigación sobre Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Estudios, Análisis y Evaluación (2005).



Rafael Oliver Cuello

Profesor de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad Pompeu Fabra

rafael.oliver@upf.edu

Profesor lector de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad Pompeu Fabra, y coordinador del máster en Fiscalidad de la UOC. Licenciado en Derecho, máster en Derecho Tributario y doctor en Derecho, por la Universidad de Barcelona, en 1989, 1991 y 1997, respectivamente.

Autor de diversas publicaciones sobre innovación docente, como *Enseñanza del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación* (2003), conjuntamente con Ana M.^a Delgado, y *Evaluación de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia desde el Derecho y la Ciencia Política* (2006), junto con varios autores. Miembro del equipo de investigación sobre Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Estudios, Análisis y Evaluación (2005). Dirige el proyecto de innovación docente Creación de materiales didácticos de Derecho Financiero y Tributario II para el aula global, en la Universidad Pompeu Fabra (2005).